

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**PREDITORES DA ESCRITA DE PALAVRAS NO 1º E 2º ANOS DE
ESCOLARIDADE**

Maria João Guimarães Dias

Outubro de 2016

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade
do Porto, orientada pela Professora Doutora ***Diana Rute Pereira Alves***
(FPCEUP).

Avisos legais

O conteúdo desta dissertação reflete as perspetivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Esta dissertação apresenta-se em formato de artigo com vista à submissão a uma revista científica, facilitando assim a disseminação do estudo à comunidade científica.

O presente estudo utiliza uma subamostra do projeto “A ler vamos...” implementado em todo o concelho de Matosinhos, na rede pública e solidária com valência de jardim-de-infância. Este projeto visa a promoção de competências de literacia emergente das crianças de 4 e 5 anos e a identificação de crianças em risco de insucesso escolar no âmbito da leitura e da escrita. Este projeto recebeu a aprovação de todas as instituições solidárias e de todos os agrupamentos de escolas do concelho e a autorização da Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd) dada a implicação de dados pessoais. Foram ainda estabelecidos protocolos com instituições do ensino superior, designadamente com a Universidade Fernando Pessoa, a Universidade Lusíada, a Universidade do Minho e o Instituto Politécnico do Porto. Deste projeto já resultaram publicações em atas de congressos e na revista *Análise Psicológica*.

A presente dissertação pretende contribuir para o enriquecimento deste projeto, uma vez que dá a conhecer o poder preditivo da consciência fonológica e da linguagem oral no desempenho da escrita de palavras, nos dois primeiros anos de escolaridade.

A submissão deste trabalho e publicação, contará com a colaboração, enquanto coautores, da Professora Doutora Diana Alves da Universidade do Porto e da equipa do projeto “A ler vamos...”.

Agradecimentos

É com imenso orgulho e sensação de dever cumprido que vejo concluído o presente trabalho. A realização do mesmo foi acompanhada por momentos singulares e de profunda mudança na minha vida. Acredito que a conjugação de todos eles contribuiu para o meu crescimento pessoal, permitindo-me experienciar momentos de incerteza e vulnerabilidade, tendo culminado no reforço da minha resiliência e perseverança. Foi sem dúvida um caminho árduo mas simultaneamente próspero em conhecimento. No seu trilha tive a sorte de ter por perto um conjunto de pessoas, sem a ajuda das quais seria impossível chegar à meta e às quais não posso deixar de agradecer:

À minha orientadora, pela valiosa partilha de conhecimentos, pela disponibilidade e apoio incessantes e acima de tudo pela empatia demonstrada ao longo de todo o processo.

À equipa do Projeto “A Ler Vamos...” por me ter permitido realizar este estudo e disponibilizado os recursos necessários.

À Sónia, pela parceria na fase inicial de levantamento e inserção de dados.

À minha super mãe, eterna aliada, por estar sempre presente e me ter apoiado mais do que nunca nesta exigente fase.

Ao meu marido Daniel, pela tranquilidade e confiança que sempre me transmitiu. Pela paciência nas horas mais difíceis.

Às minhas filhas, Matilde e Maria Clara, que me motivam a querer saber sempre mais e a reunir forças para ultrapassar qualquer desafio.

Resumo

A linguagem oral e a consciência fonológica constituem fortes preditores do sucesso na aquisição da escrita. O presente estudo longitudinal pretendeu analisar o caráter preditor da linguagem oral e da consciência fonológica no desempenho das crianças em tarefas de escrita de palavras no 1º e 2º anos de escolaridade. Participaram 116 crianças do concelho de Matosinhos, integradas no projeto “A ler vamos...”. As crianças em idade pré-escolar foram avaliadas através de tarefas de consciência fonológica (análise silábica, classificação e supressão da sílaba inicial) e de linguagem oral (nomeação e compreensão de estruturas complexas). No 1º e 2º anos de escolaridade a escrita foi avaliada através de ditado de palavras regulares (simples e complexas) e irregulares. Foram realizadas análises de regressão múltiplas controlando o nível de escolaridade das mães. Os resultados mostram que a subprova de classificação com base na sílaba inicial prediz a escrita de palavras nos dois primeiros anos de escolaridade. As subprovas de nomeação e compreensão de estruturas complexas constituem preditores da escrita de palavras no 2º ano de escolaridade. Os resultados sublinham o poder preditivo da linguagem oral e da consciência fonológica no sucesso da escrita de palavras nos dois primeiros anos de escolaridade, contribuindo para o planeamento de um diagnóstico e de uma intervenção precoces junto de crianças em risco de insucesso na escrita nos primeiros anos de escolaridade.

Palavras-chave: linguagem oral, consciência fonológica, escrita de palavras

Abstract

Oral language and phonological awareness are strong predictors of the success in the acquisition of writing skills. This longitudinal study aims to analyse the predictor character of oral language and phonological awareness of children's performance in words writing tasks in the first and second years at Primary School. 116 children from Matosinhos, integrated in the project "A ler vamos...." participated in the study. Children at pre-school age were evaluated through phonological awareness tasks (syllabic analysis, first syllable classification and suppression) and oral language (nomination and comprehension of complex structures). In the 1st and 2nd grade writing was evaluated through dictation of regular words (simple and compound) and irregular ones. Multiple regression analysis were performed by controlling the mothers' level of education. Results have shown that the classification subtest based on the initial syllable predicts the writing of words in the 1st and 2nd grade. The subtests nomination and comprehension of complex structures are word writing predictors in the second year of school. Results highlight the predictive power of oral language and phonological awareness in the first two years of school, contributing to the planning of an early diagnosis and intervention in children at risk of non-success at writing in the first years of school.

Keywords: oral language, phonological awareness, writing words

Introdução

Na sociedade atual encontramos-nos rodeados de informação escrita, pelo que a aquisição das competências de leitura e escrita assume-se como uma aprendizagem a ser concretizada pela criança nas fases iniciais de escolaridade, rumo à alfabetização e igualdade de oportunidades. A escrita, tal como a leitura, estrutura o pensamento, permitindo, simultaneamente, o acesso à informação e ao conhecimento. (Sim-Sim, 1998).

Previamente à entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), as crianças interrogam-se e colocam hipóteses conceituais acerca da linguagem escrita (Alves Martins, Mata & Silva, 2014), sendo o período pré-escolar considerado crítico na promoção de competências pré-leitoras (Fernandes, 2005; Lopes, 2005). À medida que as crianças refletem acerca do que a escrita representa, vão compreendendo conceitos e funções da literacia, preditores da aprendizagem da leitura e da escrita. O desenvolvimento da linguagem não decorre por via de uma aprendizagem formal, mas antes por intermédio das interações que o meio ambiente ocasiona à criança (Friederici, 2005), a exposição precoce a um ambiente familiar repleto de experiências linguísticas ricas, revela-se essencial a um bom desenvolvimento linguístico (Viana, 2000). A diferenciação de oportunidades de exploração de conceitos relacionados com a linguagem escrita e oral no pré-escolar explica a diferenciação das competências de literacia das crianças (Silva, 2004). A literatura reconhece a elevada influência que o contexto familiar exerce na promoção destas competências (Leal, Cadima, Silva & Gamelas, 2006; Pacheco, 2012), demonstrando que pais com pouca escolarização lêem menos para seus filhos e fazem poucos jogos de linguagem com eles (Morais, 1995). Enquanto os pais provenientes da classe média alta partilham com os seus filhos um maior leque de experiências literárias (Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998), sendo consensual o reconhecimento do impacto da origem sócio-económica no desempenho escolar (Luz, 2006). Tal como refere Pacheco (2012) o modelo de literacia familiar de Sénéchal e LeFevre (2002) sugere que as práticas de literacia familiar, como a leitura de histórias e práticas de ensino têm um impacto no desenvolvimento da linguagem receptiva, consciência fonológica e literacia emergente das crianças em idade pré-escolar, estabelecendo ainda uma relação entre as referidas práticas familiares e o desenvolvimento das competências de leitura durante os primeiros anos escolares. Tendo como objetivo clarificar quais os aspetos da literacia emergente que se relacionam com as práticas parentais, Sénéchal (2006) realizou um estudo longitudinal com 90 crianças do pré-escolar e respetivos

pais, que foram questionados sobre as práticas de leitura de histórias e práticas de ensino. Concluindo que as práticas de leitura de histórias relacionam-se diretamente com o desenvolvimento da linguagem recetiva e indiretamente com a consciência fonológica, que aparece como um fator mediador destes dois tipos de práticas utilizadas pelos pais e que as práticas de ensino estão associadas diretamente ao desenvolvimento da literacia emergente no pré-escolar.

A linguagem oral é uma manifestação da língua natural de todas as sociedades, no entanto nem todas criaram um sistema simbólico escrito para a representar (Duarte, 2000). A linguagem escrita é considerada um segundo sistema simbólico que surge na sequência da linguagem oral, que integra a leitura, a nível recetivo e a escrita, a nível expressivo. (Franco, Reis & Gil, 2003). Enquanto que a aquisição da linguagem se processa por via oral, de um modo espontâneo e intuitivo, a capacidade de compreensão e produção do discurso escrito implica um ensino formal. As crianças não aprendem a ler e a escrever de uma forma natural, uma vez que o escrito advém uma consequência histórica e cultural das sociedades humanas, pelo que tem que ser ensinada e aprendida (Duarte, 2000).

Tal como na leitura, também na escrita a criança necessita de efetuar a descoberta do princípio alfabético, isto é, perceber que a linguagem escrita transcreve a oral, por meio de um código ortográfico, que representa a sequência de fonemas da linguagem falada (Lopes, 2011), assim um determinado fonema que ocorre numa palavra, independentemente da sua posição, pode ser representado pelo mesmo grafema (Byrne, 1998). A aquisição deste princípio implica uma série de recursos, que possibilitam a aquisição das regras de conversão fonema-grafema (RCFG). Assim, a aquisição da consciência fonológica permitirá à criança uma aquisição da escrita com maior facilidade, dado que possibilita a generalização e memorização das RCFG (Goswami & Bryant, 1990).

Os diversos sistemas ortográficos alfabéticos variam consoante o seu grau de consistência entre as RCFG, podendo estes ser mais transparentes (sistemas regulares onde se verifica uma correspondência sistemática entre os segmentos fonológicos e os símbolos gráficos) ou opacos (sistemas irregulares, cujos grafemas não correspondem, diretamente às cadeias segmentais da forma fonético-fonológica das palavras irregulares) (Velo, 2005). Nestes últimos casos, as correspondências entre a fonologia e a ortografia caracterizam-se por serem inconsistentes e por exigirem um grande esforço de memorização de padrões ortográficos complexos, que podem ser lexicais ou morfémicos (Lopes, 2011). A irregularidade ortográfica, ou opacidade fonémica, é considerada um dos fatores conducentes às dificuldades de aprendizagem na escrita (Lopes, 2011). A língua portuguesa

é considerada uma ortografia intermédia, pois obedece a regras explícitas mas também contém irregularidades. Um bom desempenho na escrita do português, implica um domínio da fonologia, mas também dos aspetos morfológicos, lexicais, semânticos e sintáticos da ortografia (Horta & Martins, 2004). Nas primeiras tentativas de escrita do português as crianças baseiam-se essencialmente na mediação fonológica (Bryant & Bradley, 1983; Frith, 1985), sendo as atividades que privilegiam a consciência fonémica e as correspondências fonema-grafema aquelas que assumem maior relevância no sistema ortográfico português (Fernandes, Ventura, Querido & Morais, 2008).

Segundo Morais (1998), considerando as características ortográficas, teremos palavras irregulares cuja escrita correta está dependente da memorização e palavras regulares cuja escrita correta depende da compreensão de regras subjacentes à sua ortografia. Estas poderão obedecer à estrutura CV¹ (palavras simples) ou CVC² e CCV³ (palavras complexas). As metas curriculares do português para o 1º CEB, preveem que no final do 1º ano, as crianças devem ser capazes de escrever corretamente a grande maioria das sílabas CV, CVC e CCV, nomeadamente devem de “escrever corretamente cerca de 45 de uma lista de 60 palavras regulares e 5 de uma lista de 15 palavras irregulares em situação de ditado” (Bescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p.46).

A criança, perante um estímulo auditivo, efetua uma análise das propriedades acústicas da palavra e ativa uma das vias de processamento. Pela via indireta, é efetuada, primeiramente, a análise fonológica da palavra, seguindo-se o armazenamento temporário da respetiva representação, culminando numa segmentação da cadeia fonológica por intermédio das RCFG. Esta via é ativada quando escutamos uma palavra desconhecida (Caplan, 1992). Na presença de palavras familiares, é efetuada a ativação da via lexical, por intermédio da qual a criança ativa a unidade de reconhecimento de palavras, ou seja, acede ao sistema semântico, que possibilita o seu significado, fornecendo também informações acerca da fonologia e grafia da palavra (Lopes, 2011).

Ao longo do processo de aprendizagem escrita as crianças poderão utilizar de diferentes estratégias – logográfica, alfabética e ortográfica (Frith, 1985). A logográfica pressupõe o reconhecimento das palavras por meio de esquemas idiossincráticos, muitos deles extralinguísticos. A alfabética implica a análise das palavras nos seus componentes (grafemas e fonemas) utilizando, para tal, as RCFG. Por último, a estratégia ortográfica

¹ CV – Consoante-Vogal

² CVC-Consoante-Vogal-Consoante

³ CCV – Consoante-Consoante-Vogal

pressupõe que a criança construa unidades de reconhecimento no nível alfabético, ou seja, partes das palavras podem ser reconhecidas diretamente, sem o uso predominante da mediação fonológica (Caplan, 1992).

A escrita constitui uma forma de interação social e cultural num contexto alfabetizado, tornando-se pertinente conhecer os seus preditores. A investigação revela que o vocabulário, a consciência fonológica e as competências de nomeação rápida predizem o desempenho na linguagem escrita (Capovilla & Dias, 2008; Cardoso-Martins & Pennington, 2001; Maluf & Barrera, 1997). A consciência fonológica tem sido apontada como uma competência facilitadora da linguagem escrita (Capovilla & Capovilla, 2003), um pré-requisito para a aprendizagem da escrita num sistema alfabético (Bryant & Bradley, 1983; Carraher & Rego, 1981, cit. por Maluf & Barrera, 1997). A aquisição do princípio alfabético requer que a criança seja capaz de prestar atenção a segmentos sonoros sem significado – os fonemas (Cardoso-Martins, 1995) e adquirir consciência de que cada fonema é representado, geralmente, com uma letra diferente. Dessa forma, uma criança que não consegue analisar estrutura sonora da linguagem, terá dificuldades para aprender a ler e escrever. A Consciência Fonológica (CF), habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem, desenvolve-se nas crianças no contacto destas com a linguagem oral. Esta habilidade implica: a) a consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas e b) e a consciência de que essas unidades se repetem em diferentes palavras faladas; integrando várias sub-habilidades: a) rimas e aliterações, consciência das palavras, consciência da sílaba e consciência dos fonemas (Carroll, Snowling, Hulme, & Stevenson, 2003; McBride-Chang, 1995; Melby-Lervåg, Lyster, & Hulme, 2012). O conceito de CF abrange habilidades que vão desde a percepção global do tamanho das palavras e/ou de semelhanças fonológicas entre elas, até à segmentação e manipulação de sílabas e fonemas (Maluf & Barrera, 1997). A sua avaliação poderá implicar tarefas de contagem, classificação, manipulação, segmentação e recomposição (Silva, 2003). Sim-sim (1998) refere que a capacidade para identificar ou segmentar sílabas surge, de uma forma relativamente espontânea por volta dos quatro anos, já a análise inicial, subtração de sílabas, produção de rima e rima sequencial, pelo seu maior grau de complexidade, requerem maior competência fonológica, tal como a segmentação de fonemas relativamente às sílabas.

O relatório do painel nacional da literacia precoce enfatiza o papel preditor da LO, nomeadamente o vocabulário, conhecimento semântico e sintático e os processos dos discursos narrativos nas competências de literacia convencionais desenvolvidas

posteriormente (NCFL, 2009; NICHD, 2005). Diversos estudos têm procurado compreender as relações que se estabelecem entre a LO e a escrita, tendo evidenciado que transtornos ao nível destas competências encontram-se relacionados com posteriores dificuldades na aquisição da escrita (Capovilla & Capovilla, 2004a, 2004b). Para Sim-Sim, (1998), o conhecimento da língua oral e escrita é essencial para a integração e domínio da grande parte de conteúdos disciplinares do currículo escolar dos alunos, pelo que o desenvolvimento da LO encontra-se intimamente relacionado com a aprendizagem da escrita. Apesar da correlação estabelecida entre a LO em crianças pré-escolares e a aprendizagem inicial da escrita ser considerada baixa (Velásquez, 2007), esta correlação tende a aumentar à medida que a criança avança ao longo do seu percurso escolar, o que sugere que a LO se manifesta mais significativamente na escrita quando esta já envolve a redação de textos mais elaborados (Shanahan, 2006).

O presente estudo tem por objetivo testar o carácter preditor da LO e da CF no desempenho da escrita de palavras no 1º e 2º ano de escolaridade. Prosseguindo as seguintes hipóteses: 1) a linguagem oral prediz a escrita de palavras no 1º ano; 2) a consciência fonológica prediz a escrita de palavras no 1º ano; 3) a linguagem oral prediz a escrita de palavras no 2º ano; 4) a consciência fonológica prediz a escrita de palavras no 2º ano

1. Método

1.1. Participantes

O presente estudo utiliza uma subamostra do projeto “A ler vamos...”, composta por crianças que, no ano letivo 2013/2014, tinham terminado com êxito o 2º ano de escolaridade e sobre as quais se dispunha de toda a informação relativa às várias variáveis implicadas no estudo. Participaram neste estudo 116 crianças, $N = 62$ (53.4%) do sexo masculino e $N = 54$ (46.6%) do sexo feminino, distribuídas por 22 turmas. A idade das crianças participantes varia entre os 5 e os 7 anos. A escolaridade das mães varia entre 4 e 20 anos ($M = 11.52$; $DP = 4.11$).

1.2. Medidas

1.2.1. Questionário de dados sociodemográficos

O Questionário de dados sociodemográficos permitiu a recolha das variáveis sociodemográficas consideradas neste estudo: idade das crianças, anos de escolaridade das crianças, turma e nível socioeconómico (NSE). Uma vez que, operacionalmente, o NSE consiste num construto teórico que, não sendo diretamente observado e medido, demonstra-se na educação, ocupação e renda dos responsáveis pela família (Alves & Soares, 2009). Esta última variável cujos resultados das investigações apontam ser um bom preditor dos resultados observados nas crianças (Cruz, 2013) foi determinada com base nos anos de escolaridade da mãe dos sujeitos participantes

1.2.2. Preditores: Educação pré-escolar

Linguagem Oral. A linguagem oral foi avaliada através da Bateria de Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 2004). Este instrumento contempla as capacidades recetivas e expressivas das crianças. A bateria é composta por seis subtestes. Neste estudo, apenas foram utilizados dois: a nomeação (capacidade de expressão) e a compreensão de estruturas complexas (capacidades recetivas). O subteste nomeação (NOM) é composto por 35 ítems, agrupados em 2 blocos: a) bloco composto por 27 desenhos, precedidos de dois de treino,

que consistem em objetos, animais, profissões, figuras geométricas, alimentos e partes do corpo, que são demonstradas à criança, sendo-lhe pedido que nomeie o que está a ver; e b) bloco constituído por 8 desenhos que ilustram ações, mais um de treino, sendo pedido à criança que diga o que está o sujeito da imagem a fazer. A cotação máxima da prova é de 70 pontos, sendo atribuído um ou dois pontos, conforme a qualidade da resposta dada. O subteste compreensão de estruturas complexas (CEC) avalia a compreensão de um enunciado descontextualizado, solicitando uma resposta sobre o mesmo (Afonso, 2011). É composto por 32 afirmações, precedidas de três itens de “treino”. A criança ouve a leitura das afirmações e responde a uma questão acerca das mesmas. A cotação máxima da prova é de 32 pontos, sendo atribuído um ponto por cada resposta correta e zero pontos por cada resposta errada. Quanto à consistência interna os resultados revelam um alfa estandardizado (Maroco & Garcia-Marques, 2006) de .70 para o subteste NOM e de .77 para o subteste CEC.

Consciência fonológica. A consciência fonológica foi avaliada por três subprovas: 1) classificação com base na sílaba inicial (CSI, integrada nas Provas de Classificação), 2) supressão da sílaba inicial (SSI, integrada na Provas de Manipulação), e 3) análise silábica (AS, integrada nas Provas de Segmentação) da Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2002). Estas subprovas são compostas por 14 itens e a cotação varia entre 0 e 1 ponto. Visto tratarem-se de dados dicotómicos, foi calculado o alfa estandardizado para o cálculo da consistência interna (Maroco & Garcia-Marques, 2006), obtendo-se os seguintes valores de consistência interna para cada subprova: .73 para a AS, .81 para a CSI e .92 para a SSI.

1.2.3. Escrita de palavras: 1º e 2º anos de escolaridade

A escrita de palavras foi avaliada através de um ditado (Fernandes et al., 2008), constituído por 18 palavras, das quais seis regulares simples (p.e. “fita”, “bicada”), seis regulares complexas (p.e. “pouco”, “ilha”) e seis irregulares (p.e. “máximo”, “horta”,). Nesta tarefa foi pedido às crianças que escrevessem de modo correto as palavras ditadas e foi contabilizado o total de palavras corretamente escritas (TPCE), bem como o total de palavras corretamente escritas para cada uma das categorias: palavras simples (PSCE), complexas (PCCE) e irregulares (PICE). A análise de consistência interna revelou um alfa

estandardizado (Maroco & Garcia-Marques, 2006) de .76 e de .69 para o TPCE do 1º e 2º anos de escolaridade, respetivamente.

1.3.Procedimento

Da população integrada no Projeto “A ler vamos...” foram selecionados com base nos dados do questionário sociodemográfico os participantes oriundos de 5 agrupamentos de escolas.

O primeiro momento de recolha ocorreu no final do ano letivo 2011/2012. Foram avaliadas as competências de consciência fonológica e de linguagem oral de 116 crianças da educação pré-escolar. A avaliação decorreu fora do contexto da sala e o tempo médio de aplicação da prova rondou os 30 minutos. No 2º e 3º momento procedeu-se à avaliação da escrita de palavras (ditado de palavras) junto das crianças que finalizavam então o 1º ano, ano letivo 2012/2013 e 2º ano de escolaridade (2013/2014), respetivamente. As provas foram aplicadas no contexto da sala de aula, em grande grupo, com uma duração 10 minutos. Todas as avaliações foram realizadas no final do 3º período do ano letivo.

A avaliação das competências de consciência fonológica e de linguagem oral, bem como da escrita de palavras foi realizada pelas psicólogas da Câmara Municipal de Matosinhos, responsáveis pelo projeto “A Ler Vamos...”, após a autorização escrita dos Encarregados de Educação.

2. Resultados

Os dados foram analisados através do *IMB SPSS Statistics* versão 22.0 para *Windows*.

Foi efetuado o Teste T para amostras independentes com o objetivo de averiguar a existência de diferenças significativas entre sexos nos resultados, tendo-se verificado, através do teste de Levene, a homogeneidade da variância entre ambos os sexos, não se tendo encontrado diferenças significativas entre rapazes e raparigas, em todas as variáveis em estudo.

Relativamente às medidas de LO e CF avaliadas na educação pré-escolar de realçar que as médias registadas são elevadas, tendo em conta os valores médios estimados para os 5/6 anos de idade: NOM (27 pontos), CEC (15 pontos), AS (12 pontos), CSI (10 pontos) e SSI (7 pontos) (Sim-Sim, 2001; Silva, 2002).

Uma vez que a amostra deste estudo foi avaliada através de um ditado de palavras em dois momentos temporais, foi utilizado o Teste T para amostras emparelhadas para averiguar se existem diferenças na escrita de palavras entre os 1º e o 2º ano de escolaridade. Os resultados apontam para diferenças significativas entre o total de palavras corretamente escritas no 1º e no 2º ano $t(115) = -20.33, p < .001$. A diferença de médias entre os dois primeiros anos de escolaridade mantém-se significativa nas diferentes categorias de palavras. Assim, nas palavras simples, $t(115) = -6.362, p < .001$, nas complexas $t(115) = -18.618, p < .001$ e nas irregulares $t(115) = -11.33, p < .001$. Tal como esperado, o desempenho das crianças na prova de escrita de palavras foi superior no 2º ano de escolaridade. Na tabela 1 podemos verificar que é nas palavras irregulares que se registam os resultados mais baixos.

De modo a garantir que os dados obtidos não dependem da variável turma, ou seja, que a variabilidade da escrita das crianças não é explicada pela pertença a uma determinada turma, foi analisada a variância inter-turma, através do programa Mplus. Os valores ICC variam entre 0.01 e 0.19, confirmando-se que a pertença a uma determinada turma não explica a variância das respostas apresentadas pelas crianças ($ICC < 0.25$; Hox & Maas, 2001).

Foi calculada a matriz de correlações R de Pearson entre as diferentes variáveis e medidas presentes no nosso estudo apresentada na Tabela 1. Os anos de escolaridade das mães (AEM) correlacionam-se com todas as variáveis, exceto com a supressão da sílaba inicial (SSI) e com o total de palavras corretamente escritas nas três das categorias (simples, complexas e irregulares). A análise silábica (AS) correlaciona-se com todas as variáveis avaliadas no primeiro momento, à exceção da compreensão das estruturas complexas (CEC). Relativamente a AS esta associa-se positivamente com o total de palavras corretamente escritas no 1º e 2º ano. A CSI associa-se positivamente com todas variáveis implicadas no estudo. A SSI apenas não está correlacionada com a CCE e escrita de palavras complexas no 1º ano e com a escrita de palavras irregulares no 1º e 2º anos. A CEC apresenta-se apenas correlacionada com a CSI e nomeação.

Inserir Tabela 1

Com o intuito de analisar o cariz preditivo da LO e da CF relativamente ao desempenho na escrita de palavras no final do 1º e 2º ano de escolaridade, recorremos ao modelo de regressão múltipla hierárquica cujos resultados são apresentados na Tabela 2. As análises de regressão incluíram três grupos de variáveis: o primeiro passo inclui a AEM, no segundo foram adicionadas as variáveis relativas à CF e no terceiro passo foram acrescentadas às anteriores as variáveis representativas da LO. Através destas análises foi possível determinar a percentagem de variância dos resultados explicados pela CF e LO, depois de controlado o efeito dos AEM.

Tal como mostra a Tabela 2, a mudança em R^2 foi estatisticamente diferente de zero no final do 2º passo ao nível da escrita de palavras, verificando-se que a classificação da sílaba inicial tem uma contribuição estatisticamente significativa na escrita de palavras do 1º ano, explicando 15% ($p < .001$) da variação do desempenho das crianças do 1º ano no ditado de palavras. O 3º passo mostra que quando se acrescenta as variáveis que operacionalizam a LO, o modelo deixa de ser estatisticamente significativo, o que significa que LO não é um preditor da escrita de palavras no 1º ano (mudança em $R^2 = .02$, *ns*). As crianças que se mostram mais eficazes na classificação da sílaba inicial terão um melhor desempenho na escrita de palavras.

Os resultados das regressões múltiplas hierárquicas para a escrita de palavras no 2º ano de escolaridade revelam que a CF e a LO contribuem de forma significativa para a compreensão da variância do desempenho das crianças no ditado de palavras no 2º ano de escolaridade (mudança em $R^2 = .08$, $p < .01$). As análises dos coeficientes estandardizados indicam que constituem preditores da escrita de palavras no 2º ano as subprovas de CSI ($\beta = .25$, $p < .05$), nomeação, ($\beta = .34$, $p < .01$) e CEC, ($\beta = -.34$, $p < .01$). Assim, as crianças que na educação pré-escolar apresentaram um vocabulário mais abrangente, uma identificação mais eficiente da primeira sílaba das palavras e uma melhor compreensão de enunciados descontextualizados obterão mais sucesso na escrita de palavras no 2º ano de escolaridade.

Inserir tabela 2

3. Discussão

Este estudo analisou o papel preditor que a CF e LO avaliadas na educação pré-escolar assumem na escrita de palavras nos dois primeiros anos de escolaridade.

Os resultados obtidos evidenciam uma associação entre a variável AEM e os preditores avaliados no pré-escolar (exceto a CEC), bem como com a escrita de palavras nos dois

primeiros anos de escolaridade. Tais resultados vão de encontro com o que a literatura tem vindo a demonstrar, designadamente que o envolvimento da criança em atividades de literacia parece estar relacionado significativamente com o nível sociocultural da família (Serpell, Sonnenschein, Baker, & Ganapathy, 2002) e que o estatuto sociocultural é uma variável relevante que se relaciona com o ambiente de literacia familiar, a leitura de histórias e o desenvolvimento da literacia emergente (Korat, Klein, & Segal-Drori, 2007). As condutas dos pais nestas atividades diferem mediante o seu nível cultural e educacional (Korat et al., 2007; LeFevre & Sénéchal, 1999, cit. por Pacheco, 2012) e que estas práticas desempenham um papel importante no desenvolvimento da literacia emergente (Haney & Hill, 2004). Um estudo desenvolvido por Korat e colaboradores (2007) revela que as mães de nível sociocultural mais elevado iniciam práticas de literacia mais cedo e que as interações que se estabelecem são mais elaboradas e complexas. Verificaram também que os materiais de leitura e escrita presentes em casa, assim como as atividades de literacia constituem medidas que ajudam a clarificar o que distingue os pais de níveis socioculturais diferenciados. Pais de nível sociocultural elevado, durante a leitura de histórias, usam processos cognitivos elaborados e reforçam o conhecimento da ortografia e dos conceitos ligados à escrita, potenciando competências de literacia emergente nos filhos (Korat et al., 2007). Tendo constatado que, durante a leitura, as mães de nível sociocultural mais elevado, exploram mais aspetos ligados ao sistema escrito. Este tipo de prática ajuda a criança a familiarizar-se com o livro, com as representações da escrita, promovendo também o interesse pela leitura e o contacto com aspetos convencionais da escrita (Pacheco, 2012). Segundo o modelo de literacia familiar, a prática de leitura de histórias relaciona-se diretamente com o desenvolvimento da linguagem recetiva, ou seja, contribui para a aquisição e elaboração do vocabulário da criança, assim como para uma maior complexidade sintática e gramatical, dado numa situação de leitura de histórias, a criança estar exposta a uma diversidade de palavras, que muitas vezes não aparece na comunicação com o adulto (Sénéchal & LeFevre, 2002). Por outro lado, e de acordo com este modelo, a relação entre as práticas de literacia familiar e a consciência fonológica é mediada pelas competências linguísticas e de literacia da criança, o que fundamenta a associação verificada entre os AEM e as restantes variáveis em estudo.

Uma análise das estatísticas descritivas revela que os participantes neste estudo obtiveram desempenhos superiores ao esperado para a idade nos subtestes de AS, SSI e nas duas tarefas de avaliação da LO, em que foram francamente superiores às médias de referência dos instrumentos (Sim-Sim, 2001; Silva, 2002). Tais resultados são sugestivos

do impacto positivo da intervenção implementada pelo Projeto “A Ler Vamos...”, ao nível do desenvolvimento das competências de CF e LO. As crianças obtiveram maior sucesso na tarefa de segmentação (AS), já que são as tarefas de segmentação silábica aquelas em que as crianças revelam maior facilidade (Sim-Sim, 2004; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Verificou-se ainda, no que respeita às subprovas que avaliaram a CF, que os resultados obtidos contrariam o que foi verificado nalguns estudos, na medida em que o desempenho na tarefa de manipulação (SSI) foi superior à de classificação (CSI), sendo a primeira considerada de maior grau de dificuldade (McBride-Chang, 1995; Paulino, 2009; Silva, 2003). Estes resultados poderão ser reflexo das atividades regularmente desenvolvidas no âmbito das sessões do Projeto.

No que respeita à escrita de palavras, verificou-se que as crianças nos 2 primeiros anos de escolaridade demonstram maior facilidade na escrita das palavras simples. Estes resultados suportam a ideia de que, na escrita deste tipo de palavras, as crianças recorrem predominantemente a estratégias alfabéticas, que lhes permitem respeitar as RCFG (Henriques, 2005). Perante a escrita de palavras de maior complexidade ortográfica (palavras complexas) e que não obedecem às RCFG (irregulares), as crianças do 1º e 2º ano demonstram maiores dificuldades na escrita das mesmas.

À semelhança do estudo desenvolvido por Capovilla e colaboradores (2004), verificou-se um aumento significativo no total de palavras corretamente escritas entre o 1º e o 2º ano, corroborando o progresso previsto na aprendizagem destas competências, proposto nas metas curriculares que preveem um aumento no número de palavras escritas entre o 1º e 2º ano (Bescu et al, 2015). No 1º ano, tal como previsto nas metas curriculares, verificou-se um baixo nível de sucesso na escrita de palavras complexas. Estas não obedecem ao padrão CV, por isso oferecem maior dificuldade de escrita. Considerando que as crianças, nesta fase inicial, ainda não possuem um léxico abrangente que lhes possa auxiliar na escrita destas palavras, sem recorrer à via fonológica (Guimarães, 2003). De realçar também o aumento significativo na escrita correta deste tipo de palavras no 2ºano, que poderá refletir um uso mais automatizado e eficaz das RCFG. Ainda relativamente ao desempenho no 2ºano, a escrita de palavras irregulares manteve-se com um nível de sucesso baixo. Considerando os contributos do modelo de dupla via de Caplan (1992), estes resultados poderão ser reflexo do uso predominante da via fonológica, explicando-se assim as dificuldades na escrita destas palavras que apelam à memorização.

As análises dos modelos de regressão possibilitaram verificar que componentes da CF e da LO têm um poder preditivo nos resultados da escrita no 1º e 2º ano. A CSI constitui o

melhor preditor da escrita de palavras nos dois anos. Esta constatação reitera o que a literatura revela relativamente às provas de classificação. Estas são entendidas como um bom indicador de CF, na medida em que classificar implica refletir sobre os sons para os poder categorizar, segundo um determinado critério (Paulino, 2009). De acordo com o modelo de Frith (1983), os resultados evidenciam o uso preferencial da via fonológica desenvolvida na estratégia alfabética, sendo esta considerada essencial para uma escrita competente, pois através das RCFG a criança consegue escrever qualquer palavra nova, apesar de cometer erros em palavras irregulares (Alegria, Leybaert, & Mousty 1997). Por sua vez, este processo contribuirá para a criação de uma representação ortográfica de novas palavras que posteriormente poderão ser escritas pela via lexical, mas apenas quando as representações ortográficas forem suficientemente precisas (Lopes, 2011)

O sucesso na escrita encontra-se correlacionado com o nível de desenvolvimento da LO da criança, nomeadamente ao nível lexical e sintático (Sim-Sim, 2010). Os resultados obtidos pelas crianças do 2º ano corroboram este pressuposto, na medida em que as subprovas da NOM e a CEC demonstraram-se preditores da escrita de palavras. Assim, à medida que a criança consolida as RCFG, gradualmente vai construindo um léxico mental ortográfico, acedendo, assim, pela via direta ao reconhecimento das palavras, assentes na estratégia ortográfica, que decorre da interação entre a automatização do procedimento fonológico, os conhecimentos linguísticos adquiridos e os processos gerais de abstração (Frith, 1985 cit. por Lopes, 2011). Esta subprova não se demonstrou preditiva relativamente à escrita no 1º ano dado que, numa fase inicial de aquisição da literacia, as crianças recorrem a estratégias fonológicas (Bryant & Bradley, 1983; Frith, 1985) acedendo assim pela via não lexical, à representação fonológica da palavra escutada. Tal como acontece a nível lexical, as tarefas exigidas no 1º ano não impõe às crianças um elevado nível de conhecimento sintático, o que leva a que a variável CEC não seja relevante no início da aprendizagem da escrita. A consciência sintática apenas prediz as tarefas que envolvem compreensão do texto ou quando a criança precisa de recorrer a estratégias sintáticas e/ou semânticas (Rego, 1993, cit por Viana, 2002), o que poderá explicar o papel preditor da CEC na escrita de palavras no 2ºano. O valor preditivo da CEC (domínio sintático) vem assim corroborar os resultados obtidos por Capovilla e colaboradores (2004) que, num estudo realizado com crianças brasileiras do 1º ciclo, verificaram uma correlação positiva significativa entre o desempenho de consciência sintática e a escrita, constatando também um aumento da consciência sintática ao longo da escolaridade.

4. Conclusão

Os resultados obtidos permitiram confirmar que o desempenho em provas na educação pré-escolar, nomeadamente na LO E CF, constitui um preditor importante na aquisição da escrita de palavras no 1º e 2º ano de escolaridade. Esta investigação corrobora assim o pressuposto teórico apresentado por Caplan (1992) no modelo de dupla-via, que considera a existência de duas vias - lexical e sublexical (fonológica), implicadas na escrita, pressupondo que o papel de cada uma delas varia em função do tipo de estratégia - logográfica, alfabético ou ortográfica utilizada pela criança (Frith, 1983).

Sabendo-se que o domínio fonológico exerce grande influência no processo de aprendizagem da escrita, dado possibilitar a generalização dos sistemas de escrita alfabéticos (Pestun, 2005) e tendo em conta os resultados obtidos, defendemos a realização de atividades pedagógicas que visem a promoção da CF, facilitando a aquisição da linguagem escrita. Neste estudo, a avaliação da CF considerou apenas a consciência silábica, constituindo esta uma limitação metodológica que deverá ser colmatada em futuras investigações. A prova de escrita deverá também integrar outras tarefas, para além do ditado de palavras, nomeadamente ditado de um texto ou escrita espontânea da criança.

O estudo das relações entre LO e escrita não integra um vasto corpo de investigação (Vélasquez, 2007) constituindo assim, um ramo de investigação que merece um olhar mais atento da comunidade científica, à semelhança do que se verifica ao nível da leitura.

Por questões de ordem estritamente temporal, este estudo assentou numa análise qualitativa das palavras escritas. Consideramos interessante, em estudos futuros, analisar a tipologia de erros produzidos, que permitirá compreender as representações que as crianças têm sobre a grafia (Jaffré, 1990), o conhecimento ainda não consolidado de todas as convenções, possibilitando assim caracterizar o seu conhecimento fonológico (Veloso, 2003), bem como conjecturar acerca das competências que importam desenvolver, tendo em vista a superação das dificuldades apresentadas.

Importa ressaltar que este estudo partiu de uma amostra particular de crianças que, desde o ensino pré-escolar, têm vindo a beneficiar de um programa de promoção de competências de literacia emergente. Por outro lado, os respetivos agentes educativos (pais, educadores e professores) têm vindo a receber formação nesta área, o que pressupõe implicações ao nível das respetivas práticas pedagógicas, pelo que os resultados obtidos não deverão ser extrapolados para a população geral.

Referências bibliográficas

Afonso, M. (2011). *Análise de itens sintáticos em provas de avaliação da linguagem - Relevância para identificação de Perturbação Específica do Desenvolvimento da Linguagem* (Dissertação de Mestrado não editada em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem na Criança). Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa.

Alegria, J., Leybaert, J. & Mousty, P. (1997) Aquisição da leitura e distúrbios associados: Avaliação, tratamento e teoria. In J. Grégoire & B. Piérart (Eds), *Avaliação dos problemas de leitura: Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas* (pp. 105-124). Porto Alegre: Artes Médicas.

Almeida, S. (2011). *A ler bem vou mais além. Estudo da relação entre as competências leitoras e pré-leitoras e a obtenção e melhores resultados a língua portuguesa no 1º ano de escolaridade* (Dissertação de Mestrado não editada), Faculdade d Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Alves, M. & Soares, J.F. (2009). Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opinião pública*, 15 (1), 1-30.

Alves Martins, M., Mata; L. & Silva, A. (2014). Conceptualizações sobre linguagem escrita – Percursos de investigação. *Análise Psicológica* 32, 135 - 143

Bescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

Bryant, P., & Bradley, L. (1983). Phonological Strategies and the Development of Reading and Writing. In M. Martlew (Ed.), *The Psychology of Written Language - Developmental and Educational Perspectives* (pp. 163-178). London: John Wiley & Sons.

Byrne, B. (1998). *The foundation of literacy*. Hove: Psychology Press, Ltd.

Caplan, D. (1992). Reading and writing single words. In *Language. Structure, Processing, and Disorders*. Cambridge: The MIT Press.

Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (2003). *Alfabetização: Método fônico*. São Paulo, SP: Memnon.

Capovilla, A. G. S., Capovilla, F.C. & Soares, J. (2004). Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. *Psico-USF*, 9 (1), 39-47.

Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (2004a). *Problemas de leitura e escrita: Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo: Memnon-Edipusp-Fapesp.

Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (2004b). *Alfabetização: método fônico* (3ª ed.). São Paulo: Memnon.

Capovilla, A. & Dias, N. (2008). Habilidades de linguagem oral e sua contribuição para a posterior aquisição de leitura. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 9 (2), 135-144.

Cardoso-Martins, C. (1995). *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes.

Cardoso-Martins, C. & Pennington, B. F. (2001). Qual é a contribuição da nomeação seriada rápida para a habilidade de leitura e escrita? Evidências de crianças e adolescentes com e sem dificuldades de leitura. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 14 (2), 387-397.

Carroll, J.M., Snowling, M.J., Hulme, C., & Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, 39 (5), 913–923.

Cruz, O. (2013). *Parentalidade*. Porto: Livipsi.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa – Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Fernandes, P. P. (2005). *Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de Jardim de Infância* (Dissertação de doutoramento não editada). Universidade do Minho, Braga.

Fernandes, S., Ventura, P., Querido, L. & Morais, J. (2008). Reading and spelling acquisition in european portuguese: a preliminar study. *Read Writing*, 21, 805-821.

Franco, M. Reis, M & Gil, T. (2003). *Comunicação, linguagem e fala- Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar – fundamentos*. Coleção apoios educativos. (s.l): Ministério de Educação.

Friederici, A. (2005). Neurophysiological markers of early language acquisition: from syllables to sentences. *Trends in Cognitive Science*, 9 (10), 481-488.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In, K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (pp. 301-330). London: Erlbaum.

Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hove: Lawrence Erlbaum.

Guimarães, S. R. K. (2003). O aperfeiçoamento da concepção alfabética de escrita: relação entre consciência fonológica e representações ortográficas. In: M. R. Maluf (org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. (pp. 149-184). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Haney, M., & Hill, J. (2004). Relationships between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, 174(3), 215-228.

Henriques, M. (2015). *As dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita e a prática diferenciada dos professores do 1º CEB*. (Dissertação de Mestrado não editada), Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Horta, I. & Martins, M. A. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. *Análise Psicológica*, 1 (22), 213-223.

Jaffré, J. P. (1990). L'orthographe. Avec ou sans erreurs. *Recherche en Education – Théorie & Pratique*, 1, 3-8.

Korat, O., Klein, P., & Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: a comparison between two social groups. *Reading and Writing*, 20, 361-398.

Leal, T.; Cadima, J.; Silva, P. , & Gamelas, A. M. (2006). *Literacy Development in Social Disadvantaged Communities: How can we assure success for all?* Comunicação apresentada no 26th International Congress of Applied Psychology, Atenas, Grécia.

Lopes, J. A. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Perspetivas de avaliação e intervenção (1ª ed.)* Porto: Edições ASA.

Lopes. F. (2011). *Dificuldades de escrita: o erro ortográfico, revelador do conhecimento metafonológico do escrevente aluno do ensino básico*. (Dissertação de mestrado não editada). Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras, Coimbra.

Luz, L. (2006). *Os determinantes do desempenho escolar: a estratificação educacional e o efeito valor adicionado*. Comunicação apresentada no XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, Caxambú.

Maas, C. & Hox, J. (2001). Robustness of multilevel parameter estimates against small sample sizes. Consultado em 19 Out. 2016. Disponível em <http://joophox.net/papers/p090101.pdf>.

Maluf, M. R., & Barrera, S. D. (1997). Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 10 (1), 125-145.

Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4, 65-90.

McBride-Chang, C. (1995). What is phonological awareness? *Journal of Educational Psychology*, 87, 179-192.

Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138, 322-352.

Morais, J. (1995). *A arte de ler*. São Paulo: Editora UNESP.

Morais, A. G. (1998). *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática.

National Center for Family Literacy (2009). *Developing Early Literacy*: Report of the National Early Literacy Panel. Washington, DC: National Institute for Literacy.

NICHD, Early Child Care Research Network (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, 41(2), 428-442.

Pacheco, P. (2012). *Literacia(s) familiar(es): ambiente, crenças e práticas dos pais e conhecimentos das crianças*. (Tese de Doutoramento não editada em ciências da educação,- psicologia educacional), Universidade Aberta, Lisboa.

Paulino, J. (2009). *Consciência fonológica: implicações na aprendizagem da leitura*. (Dissertação de Mestrado não editada). Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra.

Pestun, M. (2005). Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 407-412.

Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific studies of reading*, 10 (1), 59-87.

Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading research quarterly*, 32, 96-116.

Serpell, R., Sonnenschein, S., Baker, L., & Ganapathy, H. (2002). Intimate culture of families in the early socialization of literacy. *Journal of Family Psychology*, 16 (4), 391-405.

Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 171-183). New York: Guilford Press.

Silva, A. (2002). *Bateria de provas fonológicas*. Lisboa: ISPA.

Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 22 (1): 187-191.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2004). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. 3ªed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa. 63-75.

Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sim-Sim, I. (2010). *Avaliação da linguagem oral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Velásquez, G. (2007). *Percursos Desenvolvementais de Leitura e Escrita: Estudo Longitudinal com Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Tese de Doutoramento não editada). Universidade do Minho, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Braga.

Veloso, J. (2003). *Da Influência do Conhecimento Ortográfico sobre o Conhecimento Fonológico. Estudo Longitudinal de um Grupo de Crianças Falantes Nativas do Português Europeu*. (Tese de Doutoramento não editada). Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Porto.

Veloso, J. (2005). A língua na escrita e a escrita da língua. Algumas considerações gerais sobre transparência e opacidade fonémicas na escrita do português e outras questões. Da Investigação às Práticas. *Estudos de Natureza Educacional*, 6 (1), 49-69.

Viana, F. (2000). Despistar, orientar e intervir: As contingências de um sistema. In: *Actas do Congresso Internacional “Os mundos sociais da infância”*. Braga: Universidade do Minho.

Viana, F. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler - Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

Tabela 1. *Médias, Desvio-Padrão, Mínimos, Máximos e Coeficientes de Correlação entre as variáveis em estudo.*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	<i>M</i>	<i>DP</i>
(1) AS	1														12.30	1.77
(2) CSI	.20*	1													7.28	3.77
(3) SSI	.19*	.52***	1												8.69	4.60
(4) NOM	.21*	.40***	.26**	1											48.29	7.65
(5) CEC	.17	.26**	.11	.59***	1										20.43	4.87
(6) TPCE, 1ºano	.28**	.50***	.30**	.25**	.10	1									7.28	4.01
(7) PSCE 1º ano	.11	.38***	.25*	.21*	.04	.86***	1								4.55	1.89
(8) PCCE 1ºano	.12	.34**	.18	.21*	-.09	.90***	.62***	1							2.00	1.65
(9) PICE 1ºano	.23*	.25*	.17	.24*	.06	.69***	.37***	.58***	1						.67	.97
(10) TPCE, 2ºano	.23*	.40***	.24**	.36***	.11	.65***	.64***	.60***	.29**	1					13.07	2.91
(11) PSCE 2º ano	-.01	.25*	.23*	.25*	.02	.48***	.50***	.45***	.20	.68***	1				5.53	.85
(12) PCCE 2º ano	-.04	.35**	.34**	.35**	.12	.58***	.63***	.48***	.19	.84***	.54***	1			4.87	1.36
(13) PICE 2ºAno	.20	.25*	.08	.29**	.07	.51***	.42***	.52***	.27*	.81*	.29**	.43***	1		2.65	1.60
(14) AEM	.32***	.19*	.10	.21*	.35***	.27**	.17	.05	.16	.26**	.05	.14	.15	1	11.52	4.11
Min.	1	0	0	28	0	0	0	0	0	4	2	0	0	4		
Max.	14	14	14	66	31	15	6	6	5	18	6	6	6	20		

Nota. * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ (AS- análise silábica; CSI- classificação com base na sílaba inicial; SSI- supressão da sílaba inicial; NOM- nomeação; CEC- compreensão das estruturas complexas; TPCE – Tota de palavras corretamente escritas; PSCE – Palavras simples corretamente escritas; PCCE – Palavras complexas corretamente escritas; EPI – Palavras irregulares corretamente escritas; AEM- anos de escolaridade das mães)

Tabela 2. *Sumário da Análise da Regressão Múltipla Hierárquica para a predição do total de palavras corretamente escritas na escrita de palavras no 1º e 2º anos de escolaridade*

Variáveis	Total de Palavras Corretamente Escrita (TPCE)			Total de Palavras Corretamente Escritas (TPCE)		
	1º Ano de Escolaridade			2º Ano de Escolaridade		
	B	SE	B	B	SE	B
Passo 1						
Anos de Escolaridade da Mãe (AEM)	.62	.10	.31			
Passo 2						
Anos de Escolaridade da Mãe (AEM)	.36	.21	.18*	.29	.15	.20
Análise Silábica (AS)	.32	.22	.15	.18	.17	.12
Classificação da Sílabas Inicial (CSI)	.34	.12	.32*	.21	.09	.27*
Supressão da Sílabas Inicial (SSI)	.06	.10	.06	.03	.07	.05
Passo 3						
Anos de Escolaridade da Mãe (AEM)	.48	.22	.24*	.39	.16	.27*
Análise Silábica (AS)	.29	.22	.13	.13	.16	.08
Classificação da Sílabas Inicial (CSI)	.35	.12	.33*	.19	.09	.25*
Supressão da Sílabas Inicial (SSI)	.03	.10	.03	-.01	.07	-.01
Nomeação (NOM)	.07	.07	.12	.13	.05	.34**
Compreensão das Estruturas Complexas (CEC)	-.16	.10	-.21	-.19	.07	-.34**

Nota. * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$